

LAS CONSIGNAS EN LA ESCUELA MEDIA: HACIA UNA FUNDAMENTACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE SU CARÁCTER DE HERRAMIENTAS MEDIADORAS DE LA ESCRITURA

Vanesa Condito

vacondito@hotmail.com

Universidad Nacional de Rosario

CONICET

Rosario – ARGENTINA

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Andamiaje docente y construcción de la lectura y la escritura en distintos niveles educativos” (CIUNR-SCyT, UNR) y se inscribe como parte de nuestro proyecto de tesis doctoral, ambos bajo la dirección de la Dra. María del Rosario Fernández. En el presente escrito nos proponemos problematizar los principales lineamientos teóricos y dimensiones que supone pensar a las consignas de escritura desde su carácter de herramientas socioculturales mediadoras de la acción, tal como se puede considerar a partir de la lectura interaccionista. Para ello, revisaremos centralmente determinados aspectos de la teoría de la acción mediada de Wertsch (1999) a los fines de proponer el modo en que esta puede constituirse como un valioso aporte para analizar las consignas de trabajo y la manera en que inciden en la escritura de los estudiantes.

Palabras clave: consignas - escritura - herramientas socioculturales mediadoras

Introducción y propuesta de trabajo

Este escrito se enmarca en el proyecto de investigación “Andamiaje docente y construcción de la lectura y la escritura en distintos niveles educativos” (CIUNR-SCyT, UNR) y se inscribe como parte de mi proyecto de tesis doctoral, ambos bajo la dirección de la Dra. María del Rosario Fernández.

Partimos de la consideración de que en las instituciones escolares la escritura siempre ha constituido un núcleo de incuestionable valor, ya sea en su carácter de destreza o habilidad a adquirir -en los primeros niveles-, así como por su función de mediadora para la adquisición de los conocimientos curriculares propuestos en todos los niveles y áreas. Tal es así que, como bien sostienen numerosos autores que han estudiado el tema, siempre que se habla de la cultura escrita (Bourdieu, 1985) se hace ineludible la alianza, desde sus orígenes hasta la actualidad, con las instituciones educativas encargadas de constituir la como un bien y un valor.

Es decir, es insoslayable que la escritura atraviesa la escolaridad en todos sus niveles y áreas de conocimiento; tanto así que cabe pensar que las altas tasas de repitencia y deserción escolar -más allá de las causas macrosociales que exceden al ámbito estrictamente escolar- están estrechamente vinculadas con las dificultades que atraviesan los alumnos (y docentes) respecto de la escritura y lectura. En este sentido, Ferreiro (2011) enfatiza que:

Toda institución escolar está centrada de tal manera en la posibilidad de moverse con textos escritos que no resulta extraño que la escuela no sepa qué hacer con un chico de segundo de primaria que no

puede leer autónomamente ¿Cómo puede seguir las instrucciones de un manual, copiar lo que le pusieron en el pizarrón, leer las preguntas que se le hacen? (2011: 23).

Por tanto, donde hay escuela hay escritura; se trata de una ecuación que tiene sus bases en la misma génesis del sistema educativo y que amerita que nos detengamos a indagar acerca de esa relación entre dos polos que, aparentemente, parecen ser consustanciales.

Es en la escuela donde los niños de todo el mundo aprenden a leer y a escribir hoy en día. Estos aprendizajes básicos están tan profundamente ligados a experiencias escolares de la infancia que resulta difícil separar la entrada a la cultura escrita de los contextos que les dan valor y sentido en las sociedades contemporáneas (Chartier, 2004: 15).

Precisamente, en estas palabras se deja entrever la manera en que nos interesa pensar a la escritura y, específicamente, a la escritura en la escuela: no como una tecnología de codificación, ni tampoco en virtud de las metodologías utilizadas para su enseñanza; sino antes bien lo que nos convoca es problematizar cómo a partir de ciertas prácticas dentro del contexto escolar vinculadas con la escritura -en particular: las prácticas entendidas en su mediación por las consignas- se le ‘invierte’ y ‘propone’ al sujeto determinado sentido y valor respecto del objeto escritura. Lo que nos convoca es, entonces, problematizar cómo a partir de ciertas prácticas escriturarias escolares promovidas por la mediación de las consignas de trabajo, se le ‘propone’ al sujeto determinado sentido y valor respecto del objeto escritura.

Por consiguiente, en esta investigación nuestro objetivo es estudiar la manera en que las consignas transmiten -en carácter de significaciones sociohistóricas (Leontiev, 1982)- todo un conjunto de representaciones sobre lo que es el escribir que median las escrituras de los alumnos. Por otro lado, nos interesa establecer una vinculación entre las representaciones sobre la escritura de las distintas matrices de consignas relevadas y conceptualizadas (universo de estudio), y la dimensión enunciativa (Bronckart, 2004; 2006) de los escritos de los alumnos producidos como respuesta (universo de contraste), a los fines de comenzar a problematizar su incidencia en la conciencia retórica (Arnoux, 1996) de los estudiantes.

Ahora bien, en el marco acotado de este trabajo, nos proponemos problematizar los principales lineamientos teóricos y dimensiones que supone pensar a las consignas bajo esta perspectiva, a saber, la de su carácter de herramientas socioculturales mediadoras de la acción, tal como se puede considerar desde la lectura interaccionista. Para ello, revisaremos centralmente determinados aspectos de la teoría de la acción mediada de Wertsch (1999) a los fines de formular el modo en que esta puede constituirse como un valioso aporte para analizar las consignas de trabajo y la manera en que inciden en la escritura de los estudiantes.

Lineamientos generales de la propuesta interaccionista sociocultural de Wertsch (1999)

El autor se inscribe en la psicología sociocultural que retoma las bases de las propuestas teóricas de Vygotski (1932, 1934), Luria (1979), Leontiev (1982), Bajtín (1982) y Voloshinov (1929), por un lado, y de Burke (1966), por otro. Sostiene que aunque existan diferencias importantes entre todos estos autores, en un nivel general, su interés primordial es describir o interpretar la acción, en tanto opuesta a fenómenos como la conducta, la estructura psíquica o las actitudes (propio de otras líneas en psicología). Para Wertsch (1999), todos parten del fuerte cuestionamiento del supuesto de que el individuo actúa ‘ex-nihilo’:

Para mi objetivo, la idea esencial es que los esfuerzos analíticos que buscan dar cuenta de la acción humana centrándose en el agente individual están severamente limitados sino descaminados. Una de las tareas del análisis sociocultural consiste, entonces, en encontrar la forma de evitar las trampas y los peligros ocultos en semejante reduccionismo individualista. Tomar la acción mediada como unidad de análisis proporciona un medio para hacer precisamente eso (46).

Ahora bien, esta propuesta de Wertsch nos parece sumamente valiosa dado que consideramos que desde el momento en que nos proponemos estudiar consignas, representaciones históricas sobre la escritura y su incidencia en textos producidos por estudiantes en el contexto escolar, resulta oportuno y necesario un enfoque que se centre en la consideración de la manera en que las herramientas culturales operan como mediadoras de toda actividad humana, y que trascienda, ciertamente, la polarización entre lo individual y lo social. Como sostiene el autor: “la tarea de un enfoque sociocultural consiste en explicar y

exponer las relaciones entre la acción humana y los contextos culturales, institucionales e históricos en los que esta acción tiene lugar” (Wertsch, 1999: 48).

Asimismo, cabe destacar, cuando en este marco se habla de acciones, siempre se las piensa en su calidad de acciones mediadas. Esto es fundamental para comprender esta perspectiva teórica, puesto que si toda acción humana es una acción mediada por algún tipo de herramienta sociocultural, las fronteras entre lo que podría denominarse ‘sujeto individual’ y la cultura se desdibujan. Al mismo tiempo -y lo que es más importante en relación con nuestra investigación- desde el mismo concepto de acción mediada se le está otorgando un lugar primordial a los procesos de enseñanza y específicamente al trabajo de andamiaje (Bruner, 1988) que puede realizar el docente a los fines de favorecer el desarrollo de determinada capacidad en los estudiantes.

De este modo, este enfoque nos permite justamente pensar a los textos de los estudiantes como *acciones mediadas* y a las consignas como *herramientas mediadoras* de la acción, que en cuanto tales tienen una existencia material e histórico-cultural, puesto que soportan significaciones y representaciones (Leontiev, 1981) que siempre preceden a su instrumentalización en cada caso particular en que se las formule. Por consiguiente, este marco nos habilita para pensar y problematizar de qué manera se establece una relación entre determinada acción a partir del instrumento mediador específico que se le provee al agente para su realización; o más precisamente, en relación con nuestra investigación: de qué manera las consignas de trabajo en calidad de herramientas mediadoras de las acciones verbales de los alumnos favorecen o no determinado tipo de escritura.

A partir de estas consideraciones generales, a continuación revisaremos una serie de propiedades particulares con que Wertsch caracteriza a los conceptos de acción mediada y herramienta cultural, y retomamos los lineamientos centrales pertinentes para nuestra investigación.

El agente y los modos de mediación: una tensión irreductible

En primer lugar, para Wertsch la esencia del estudio del agente y las herramientas culturales en la acción mediada consiste en el análisis de su interacción, y no pensar a ambas instancias como dos polos que preexisten como entidades inmutables. Es decir, lo que caracteriza a toda acción mediada es la tensión irreductible entre agente y herramienta cultural de mediación: “uno de los resultados de centrarse en la tensión irreductible que existe entre el agente y los modos de mediación es que las fronteras entre estos dos elementos empieza a borrarse” (Wertsch, 1999: 52).

Es decir, en lugar de pensar que un sujeto de manera aislada e individualmente concebido es el responsable de la acción, el autor propone concebirlo como un *agente* en tanto se define como ‘el individuo que opera con modos de mediación’. Así, tampoco el concepto de acción puede pensarse aisladamente desde este punto de vista: siempre que hay acción es porque hay una relación dialéctica entre un agente y un determinado modo de mediación.

Sin embargo, es interesante destacar que el autor se encarga de afirmar que metodológicamente es posible centrarse en alguno de ambos polos constitutivos de la acción, a los fines de pensarlo como variable:

Cualquier intento de entender esta forma de acción mediada en mayor profundidad a menudo exigirá que perspectivas especializadas que se concentren en uno de los elementos de manera aislada, para examinar cómo varía el aporte, o la combinación, de los dos elementos (Wertsch, 1999: 54).

Por consiguiente, si uno de nuestros objetivos de investigación es estudiar los textos de los alumnos en tanto Unidad de Análisis (UA) -y a éstos los concebimos desde su carácter de acciones mediadas-, es legítimo pensar a los distintos tipos de consignas -desde su consideración como herramientas mediadoras- como Variables de estudio (V).

No obstante, con esto no estamos diciendo que los agentes implicados en la acción no cumplen un rol importantísimo en las acciones mediadas, ni que el valor e incidencia que tienen las herramientas culturales mediadoras es de tipo mecánico o lineal. De hecho, si bien reconocemos que para estudiar cualquier tipo de acción mediada lo ideal sería realizar un estudio que tuviera en cuenta tanto a los sujetos como a las herramientas mediadoras en su interacción mutua, aquí dejamos de lado el estudio de los sujetos (sólo nos interesa el nivel de escolaridad como una de las variables de cruce) y nos centraremos en las consignas como herramientas mediadoras y su relación con los resultados empíricos de las acciones verbales de los alumnos producidos como consecuencia de dicha mediación, es decir, los textos.

Consideramos pertinente este recorte, en primer lugar, por la necesidad inherente a toda investigación de delimitar el objeto (Samaja, 1993) y, en segundo lugar, porque nuestra investigación se asienta en el área del conocimiento de la lingüística aplicada, específicamente en la didáctica de la lengua/escritura, y no en el área de la psicología; razón por la cual nuestros objetos de estudio -consignas orales y escritas, y textos- son fundamentalmente objetos lingüísticos-discursivos

Los múltiples objetivos de la acción

Otra característica fundamental que posee toda acción humana -además de ser mediada y, por tanto, constituirse sobre la tensión entre agente y herramienta sociocultural-, es la de estar orientada por múltiples propósitos u objetivos, los cuales muchas veces se encuentran en conflicto entre sí: “Esto significa que, en la mayoría de los casos no se podrá interpretar adecuadamente la acción mediada si se da por sentado que esta se organiza en torno a un objetivo único e identificable” (Wertsch, 1999: 61).

Esta asunción respecto de las acciones humanas -que ya se anunciaba en Leontiev (1982)- nos resulta reveladora para problematizar el hecho de que cuando analizamos los textos de los alumnos, en tanto productos semióticos de sus acciones verbales mediadas por las consignas, lejos estarán de responder a un único objetivo (que sería el que propone la consigna). Es decir, muchas de las posibles heterogeneidades que encontremos en los escritos de los estudiantes pueden obedecer a objetivos que cada uno de los sujetos implicados se represente respecto de la tarea llevada a cabo (que bien puede ir desde aprobar una materia, comprender un tema, hasta tener la libertad para salir el fin de semana), más allá del objetivo que propone la herramienta mediadora de la consigna.

Sin embargo, dado que, como adelantamos, los agentes en tanto que sujetos no son objeto de esta investigación, el eje en que nos centraremos a este respecto es de qué manera las consignas orientan a ciertos objetivos y no a otros, y cómo estos se relacionan con determinada idea (históricamente configurada) de lo que es la escritura.

Por otra parte, este posicionamiento respecto de los múltiples objetivos en tensión que atraviesan toda acción mediada también nos resulta interesante si lo pensamos a la luz de lo que sucede en los docentes, en tanto proveedores de determinadas herramientas culturales (en nuestro caso: consignas). Es decir, así como cuando el alumno realiza un trabajo de escritura mediado por una consigna, dicha acción está atravesada por varios objetivos -más allá de su resolución-; cuando el docente propone una consigna en calidad de mediación de las actividades de escritura, muchas veces el objetivo único no es sólo de tipo didáctico, y esto también debe ser tenido en consideración en una investigación de esta índole: “en el ámbito sociocultural en el que operan, los docentes son responsables de los objetivos simultáneos de mantener el orden institucional y estimular el aprendizaje de los alumnos” (Wertsch, 1999: 195).

La acción mediada y un cambio de eje: de las *competencias* hacia las *herramientas mediadoras*

Otro aspecto que nos interesa retomar de Wertsch (1999) es la asunción de que la acción mediada siempre está históricamente situada y tiene, por tanto, un pasado y una orientación: “Los agentes, las herramientas culturales y la tensión irreducible entre ellos siempre tienen un pasado peculiar y siempre están en proceso de cambio. Este conjunto de características es lo que lleva a Vygotski a emplear el método genético” (64).

Esto se vincula estrechamente con el hecho de que para esta perspectiva el desarrollo humano se da a partir de la participación del sujeto en distintas acciones mediadas, y de ahí el rol fundamental que Vygotski (1932) siempre le atribuyó al aprendizaje en relación con el desarrollo: no hay desarrollo sin la intervención de un ‘otro’ -llámese un adulto, docente, padre, o herramienta cultural-.

Es decir, para la lectura propuesta por el interaccionismo social o psicología sociocultural, es impensable la idea de una mente que se desarrolla en soledad sin la intervención de la cultura, sus medios y agentes. Del mismo modo, desde aquí no cabe pensar demasiado en la idea de ‘inteligencias’, ‘competencias’ o ‘habilidades’ para realizar determinadas acciones ‘en abstracto’. En otras palabras: lo que se desataca es la viabilidad de determinada herramienta para llevar a cabo una acción, y de ahí la importancia que aquí le atribuimos a las consignas en las actividades de escritura. Dice Wertsch (1999) al respecto:

Naturalmente, esto no atenúa en modo alguno la idea de que pueda haber diferencias importantes entre individuos -o incluso entre grupos de individuos- en cuanto a las habilidades que poseen para

usar ciertas herramientas culturales; pero sugiere que, en vez de llegar a la conclusión de que tales diferencias reflejan atributos inherentes a los individuos más allá de cualquier contexto de acción mediada, la clave podría radicar en la experiencia particular de estos agentes con un conjunto específico de herramientas culturales (69).

Consideramos que tener en cuenta esta idea es central tanto para fundamentar el lugar crucial que le atribuimos a las consignas a la hora de comprender los procesos de escritura de los alumnos, así como para no redundar en reduccionistas taxonomías de los sujetos implicados, en función de ‘quién sabe o no sabe escribir’, tan usual en nuestras aulas, e incluso en determinadas líneas cognitivistas de investigación¹, que parten de la famosa distinción ‘escritor experto / escritor novato’ y se centran en las diferencias que presentan los sujetos en los procesos de producción y comprensión (atendiendo, por ejemplo, al tipo y cantidad de inferencias realizadas), en menoscabo del tipo de andamiaje (Bruner, 1988) que en cada caso provee el docente.

Ahora bien, sin desestimar este tipo de enfoques - que ciertamente han obtenido fructíferos resultados en lo que atañe al área de la psicología cognitiva - lo que aquí nos interesa enfatizar es la importancia que reviste también atender a la manera en que mediante determinados dispositivos didácticos se puede favorecer o no una escritura concebida en términos de actividad (lo cual, como vimos², tiene su correlato en la dimensión enunciativa de los textos). Es decir, más allá de que no desconocemos la importancia que puede tener el desarrollo cognitivo de un sujeto cuando realiza un trabajo de escritura, lo que proponemos es un cambio de eje a la hora de analizar las dificultades de los estudiantes en dichos procesos, y por tanto, centrarnos en lo que los docentes podemos o no realizar desde nuestro rol de proveedores de herramientas culturales (aquí, específicamente nos referimos a las consignas) para el desarrollo de determinadas acciones (en este caso, verbales).

Dicho de otro modo, y en palabras de Wertsch, se trata de centrarnos en “cómo los individuos enfrentan y dominan un conjunto existente de herramientas culturales” (1999: 70), puesto que en definitiva:

La tensión irreductible existente entre la herramienta cultural y el agente que define a la acción mediada significa que cuando se considera cómo mejorar o cambiar un curso de desarrollo, la clave puede estar en cambiar la herramienta cultural en vez de mejorar las habilidades para utilizar esa herramienta (1999: 69).

Los modos de mediación restringen y, al mismo tiempo, posibilitan la acción

En esta instancia, a Wertsch lo que le interesa destacar es que, pese a que la mayoría de los estudios interaccionistas sobre la acción mediada consideran a las herramientas culturales desde el punto de vista de cómo favorecen o facilitan la acción, también es importante tener en cuenta la manera en cómo la restringen o limitan, y encuadran la percepción de los sujetos implicados. Afirma Wertsch:

No hay duda de que semejante enfoque sobre cómo los modos de mediación posibilitan la acción es importante cuando se trata de entender la acción y las transformaciones que sufre; pero, si nos concentramos exclusivamente en los tipos de poder que las herramientas culturales proporcionan, sólo obtendremos una imagen parcial y pasaremos por alto una característica opuesta, aunque igualmente inherente, de los modos de mediación: que restringen o limitan las formas de acción que emprendemos (1999: 71).

Así, mientras que la línea formulada por Vygotski se centra en las potencialidades positivas de las herramientas de mediación, Burke se encontraría, según Wertsch, en la línea opuesta, la que enfatiza el modo en que las mediaciones suponen un ‘marco’ (en tanto que límite) para el pensamiento y la acción humana. A este respecto, piénsese, por ejemplo, cómo analizan ambos a la herramienta-lenguaje: mientras que Vygotski focaliza en el modo en que habilita el pensamiento abstracto en el niño, Burke lo define a partir del concepto de ‘pantallas terminológicas’.

Ahora bien, más allá de las polémicas posibles entre ambos posicionamientos, lo que de aquí nos proponemos considerar es que, cuando analizamos las consignas como modos de mediación de las

¹ Véase, por ejemplo: Hayes y Flower (1996).

² Véase, Condito (2012 b).

escrituras de los estudiantes, es preciso tener en cuenta tanto su valor organizador como su carácter limitante.

Es decir, si partimos de la idea de que una consigna -como toda herramienta cultural- vehiculiza determinadas significaciones históricas (de las cuales en nuestro caso nos centramos en las que atañen a la escritura) es de esperar que, dependiendo del tipo de representaciones, puede operar en una dirección o en otra, vale decir, como potenciadora de una escritura en términos de acción productora de sentido, o bien como un mero registro o reproducción de contenido —lo cual, como pudimos observar en investigaciones anteriores³, es una característica dominante en las consignas en la escuela media—.

Los modos de mediación suelen producirse por razones ajenas a la facilitación de la acción mediada

Por otra parte, Wertsch analiza una serie de ejemplos en la historia de determinadas herramientas culturales (por ejemplo, el aluminio y la fibra de vidrio, utilizados para la garrocha del deporte olímpico), y arriba a la conclusión de que la mayoría de las herramientas culturales que empleamos, no fueron diseñadas para los propósitos a los que se adscriben. Por el contrario, muchas veces surgen como respuesta a motivaciones que nada tienen que ver con el favorecimiento de la realización de acciones mediadas para las cuales se las utilizan.

Esto es interesante y, si lo trasponemos a nuestro caso de las consignas de escritura como dispositivos de mediación, se vincula con lo planteado por Chartier (2004) cuando sostiene que en ocasiones las prácticas escriturarias instituidas por las consignas no parecen estar orientadas por una finalidad didáctica sino organizativa. Es decir, si observamos las condiciones de trabajo específicas de la mayoría de las escuelas medias de nuestro país y las ponemos en vinculación con muchas de las consignas de escritura propuestas por los docentes, podríamos pensar que muchas veces estas están vinculadas no tanto con un determinado valor de mediador cultural de la acción de escritura, sino antes bien con un intento de ordenar el espacio áulico y de establecer unas mínimas pautas de trabajo dadas las complejas condiciones con que se cuenta.

Por otra parte, pero en estrecha relación con lo antedicho, Wertsch (1999) señala que:

En muchos casos, las herramientas culturales concretas usadas han sido tomadas de contextos socioculturales bastante diferentes. En cierto sentido, entonces, ‘usamos mal’ las herramientas, y esto puede traer como consecuencia que nuestra acción esté configurada de formas que no resultan útiles o que son incluso contrarias a las intenciones y supuestos explícitos de los agentes sobre el diseño de las herramientas que emplean (108).

Esto se puede relacionar, en lo que nos concierne, con el hecho de que en numerosas ocasiones el docente (por diversos motivos, entre ellos, las complejas condiciones de trabajo en que se encuentra), no elabora conscientemente sus consignas en función del grupo de alumnos con los que trabaja y en virtud de los objetivos didácticos que se propone, sino que directamente las extrae de manuales escolares, orientados a todos y a ningún sujeto en particular, o bien, simplemente repite esquemas tradicionales de consignas esquemáticas que transmiten una idea de escritura (y del lenguaje en general) en términos representacionistas, en menoscabo de su valor accional y significativo.

La apropiación y la resistencia de las herramientas culturales

Finalmente, Wertsch plantea que si bien la psicología sociocultural intenta evitar lo que él denomina ‘reduccionismo metodológico’, uno de los riesgos que corre es, precisamente, caer en un ‘reduccionismo social’. Es decir, en terminología de Burke, centrarse exclusivamente en la ‘escena’ y no prestar atención al ‘agente’. Es por ello que Wertsch en un intento por trascender ambas limitaciones, se centra en la acción mediada y la tensión irreductible que ella involucra entre el agente y las herramientas socioculturales de mediación.

De este modo, y considerando esta tensión de la que habla el autor, hay que tener en cuenta que la relación de los agentes con las herramientas culturales no siempre es de dócil apropiación y dominio, sino que también hay resistencia:

³ Véase, Condito (2012a).

Las herramientas culturales no siempre son facilitadoras de la acción mediada, y los agentes no siempre las aceptan y emplean. Antes bien, la posición de un agente respecto de un modo de mediación se puede caracterizar por la resistencia o incluso el rechazo total (Wertsch, 1999: 244).

En lo que concierne a nuestro objeto de investigación, este planteo nos resulta de interés puesto que hemos podido observar que en muchos casos ante determinada consigna que supone una idea sobre la escritura más compleja que la del mero registro de datos o representación de un contenido, los alumnos directamente no realizan ningún tipo de acción, y dejan un espacio en blanco en sus tareas o evaluaciones.

Es decir, ante ciertas herramientas mediadoras complejas -que intentan 'salir de lo más común' en el marco de los espacios curriculares-, muchos estudiantes rechazan la posibilidad de apropiación y, por lo contrario, no realizan la actividad de escritura propuesta (mientras que ante una consigna-cuestionario simple, responden fácilmente).

Conclusiones

Como precisamos en un inicio, el propósito general que orienta nuestra investigación consiste en indagar la manera en que las consignas transmiten -en carácter de significaciones sociohistóricas (Leontiev, 1982)- todo un conjunto de representaciones sobre la escritura que median las producciones textuales de los alumnos en la escuela media. En efecto, si bien partimos del hecho de que cada vez es más evidente que la escritura en el contexto de las actividades formativas se constituye como un problema y una gran dificultad para los estudiantes, lo que aquí nos interesa no es tanto centrarnos en el análisis y detección de dichos problemas en sí (en considerarlos aisladamente y caracterizarlos en términos lingüísticos), sino antes bien problematizar su vinculación con las herramientas culturales con las que se vinculan, es decir, con las consignas de trabajo que les dan origen.

Consideramos, entonces, que la propuesta interaccionista y la lectura de la psicología sociocultural de Wertsch (1999) (con todos los antecedentes ya mencionados) es un punto de partida teórico pertinente a los fines de realizar este cambio de perspectiva para la consideración del problema de la escritura. Vale decir, si entendemos los textos como acciones verbales mediadas y las consignas como una de las principales herramientas de mediación, es evidente que el estudio de las consignas deviene un foco de interés fundamental a la hora de intentar entender las dificultades de escritura en el aula.

Por consiguiente, queremos señalar que, a partir de las reflexiones esbozadas en este trabajo, nos interesa enfatizar el rol que debemos necesariamente asumir como docentes a la hora de proveer el andamiaje para favorecer el desarrollo de las capacidades escriturarias de los estudiantes; andamiaje que, en buena medida, comienza por una elaboración consciente y adecuada de las consignas de trabajo.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* [1985]. Madrid: Akal.
- Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos aires: Miño y Dávila.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* [Trad. de Diana Luz Sánchez]. México: FCE.
- Condito, V. (2012 a.). Representaciones sobre la escritura en las consignas de trabajo en la escuela media. Una primera lectura. Ponencia presentada en el XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Homenaje a Berta Vidal de Battini, 28, 29 y 30 de Marzo de 2012, Potrero de los Funes (San Luis) [Publicación en formato de libro electrónico en prensa].
- (2012 b.). Representaciones sobre la escritura en las consignas y su incidencia en la dimensión enunciativa de textos producidos por estudiantes universitarios. En Riestra (Comp.). *Actas de Terceras Jornadas Internacionales de investigación y práctica en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. San Carlos de Bariloche: Ediciones GEISE, 1086-1101.

- Ferreiro, E. (2011). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres* [1999]. México: FCE.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo en *Textos en context 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación internacional Lectura y Vida.
- Leontiev, A. (1982.) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje* [1979]. Madrid: Visor.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Voloshinov, V (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* [1929]. Buenos Aires: Ed. Godot.
- Vygotski, L. - Leontiev, A. - Luria, A. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Vygotski, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [1932]. Barcelona: Crítica.
- . (2007). *Pensamiento y habla* [1934]. Buenos Aires: Colihue.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Vanessa Condito es profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Rosario, becaria interna de posgrado de CONICET y doctoranda en Humanidades con mención en Lingüística. Se desempeña como docente de Lingüística en la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Rosario) e integra el Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica (Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario).
